

Seiffert, Heiko

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 508-518*



Quellenangabe/ Reference:

Seiffert, Heiko: Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 508-518* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119223 - DOI: 10.25656/01:11922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119223>

<https://doi.org/10.25656/01:11922>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht

1 Einleitung

Wie können sprachgestörte Kinder im Unterricht so unterstützt werden, dass ihre akademischen Entwicklungsrisiken möglichst gering bleiben?

Im folgenden Beitrag werden drei Bereiche hervorgehoben, die für eine sonderpädagogische Intervention relevant sind.

a) Das Fast mapping, also die schnelle Zuordnung eines neu gehörten Wortes zu einer ersten Bedeutungsskizze, ist für das schulische Lernen deshalb besonders wichtig, weil ein Schüler nur dann erfolgreich am Unterricht teilhaben kann, wenn er beim Unterrichtseinstieg die neu eingeführten Fachwörter mit einer ersten Bedeutungshypothese zu verbinden imstande ist.

b) Für eine Speicherung der im Unterricht verwendeten Fachbegriffe ist es besonders bei sprachgestörten Kindern wichtig, dass sie lautsprachlich gut durchgearbeitet, also phonologisch elaboriert werden.

c) Um den Unterrichtsinhalt verstehen zu können, sind nicht nur sprachgestörte Kinder darauf angewiesen, dass die im Unterricht verwendeten Fachbegriffe auch inhaltlich mit benachbarten Begriffen verbunden und vernetzt, die Fachwörter also semantisch elaboriert werden.

Dass zur wortschatzbezogenen Lernbegleitung sprachgestörter Schüler bislang wenig curriculumbasierte Vorschläge existieren, überrascht angesichts der Tatsache, dass nach Hattie (2014, S. 96) die Vokabel- und Wortschatzförderung mit einer Effektstärke von 0,67 als hocheffektive Methode zur Förderung des Lernerfolges anzusehen ist und es naheliegend ist anzunehmen, dass sprachgestörte Schüler einen noch größeren Bedarf an lexikalisch orientierten Methoden haben als sprachnormale Schüler.

2 Sprachentwicklungsstörungen als schulisches Passungsproblem

Sprache ist im Unterricht sowohl Lernmedium als auch Lernbarriere.

Sie einerseits bietet sie vielfältige Lern- und Entwicklungschancen. Die Versprachlichung inhaltlicher Aspekte und die sachgerechte Verwendung sowie das Verständnis von Fachbegriffen bilden einen wichtigen Aspekt für das Erreichen der curricularen Ziele im Unterricht. „Im schulischen Kontext sind Wissenserwerb, Aneignung von Sprachstruktur sowie kommunikativen und soziale Lernaufgaben untrennbar miteinander verbunden“ (Romonath, 2001, S. 158). Die Autorin analysiert Sprachstörungen deshalb folgerichtig als „schulisches Passungsproblem“ (Romonath, 2001, S. 161).

Bei Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der Sprache werden neu gelernte Wörter aber oftmals fehlerhaft oder unvollständig im mentalen Lexikon abgespeichert oder können nicht sicher abgerufen werden. Dies gilt umso mehr, je höher der Grad der inhaltlichen Abstraktheit und der phonologischen Komplexität ist (vgl. Rothweiler, 2001; Rice et al. 1990).

Für Kinder mit Sprachstörung stellen deshalb die Fachwörter, die einen Kernbereich der in der Schule verwendeten Bildungssprache darstellen, eine erhebliche Barriere für das Erreichen der inhaltlichen Lehr- und Lernziele dar, weil jene im Verlauf der Schulzeit phonologisch und semantisch immer komplexer werden (Seiffert, o.J.).

Bildungssprache kann dabei definiert werden als dasjenige sprachliche Register, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann (Habermas, 1977).

Sprachgestörte Kinder brauchen also nicht nur eine spezifische Förderung, die auf eine Generalisierung neu erworbener sprachlicher Kompetenzen zielt, sondern auch eine wortschatzbezogene Lernbegleitung im Unterricht, die das Ziel verfolgt, auch für Schüler mit Sprachstörungen das im Unterricht verwendete Fachvokabular „lernbar“ zu machen, damit sie die sich dort bietenden Entwicklungschancen wahrnehmen und am Unterricht erfolgreich teilhaben können.

Die sonderpädagogische Intervention verfolgt das zentrale Ziel, sprachgestörten Kindern und Jugendlichen „eine ihren intellektuellen Fähigkeiten entsprechende Bildung und Erziehung zu ermöglichen“ (Romonath, 2001, S. 161).

Bei einer wortschatzbezogenen Lernbegleitung müssen drei Ebenen beachtet werden:

1. Auf der lautsprachlichen Ebene müssen Fachwörter gespeichert werden. Das Kind muss sie sowohl sprechen und schreiben, als auch verstehen und lesen können.
2. Auf der Ebene der Bedeutungen müssen die Inhalte und Zusammenhänge zwischen den Begriffen verstanden werden. Das Kind muss die Fachwörter inhaltlich richtig anwenden können, sie erklären und im Kontext verstehen können.
3. Auf der außersprachlichen Ebene muss die Schülerin oder der Schüler bereit sein, neue Wörter zu lernen. Dies setzt unter anderem die Fähigkeit, aufmerksam zu sein, genau hinzuhören, sich in Sachverhalten hineindenken zu können und sich für Unterrichtsinhalte zu interessieren voraus (Seiffert, 2012).

Wie kann im Unterricht bei Schülern der phonologische Flaschenhals bei der Einführung neuer Fachbegriffe überwunden werden, so dass sowohl das Fast mapping als auch eine phonologische und semantische Elaboration und Speicherung relevanter Informationen erleichtert werden kann?

Ausgehend von einem neurobiologischen Modell der Sprache und der Speicherung sprachlicher und sprachbezogener Informationen werden nachfolgend methodische Möglichkeiten auf der phonologischen, der semantischen und der außersprachlichen Ebene abgeleitet und anhand von Praxisbeispielen konkretisiert.

3 Neurobiologische Grundlagen und Lernbarrieren

3.1 Der neurobiologische Ansatz nach Pulvermüller

Nach Pulvermüller (1998) kann das Erlernen neuer Wörter als Aufbau von Neuronengruppen (Cell assemblies) verstanden werden. Dabei geht Pulvermüller davon aus, dass unser gesamtes Wortwissen in Netzwerken aus Nervenzellen abgelegt ist, wobei die Information in den Verbindungen zwischen den Zellen zu suchen ist. Je öfter die Zellen einer solchen Neuronengruppe gleichzeitig aktiviert werden, umso stärker wird die synaptische Verschaltung zwischen den Zellen. Dies führt wiederum dazu, dass eine immer geringere Anregung nötig ist, um die Neuronengruppe zu „zünden“ (Seiffert, 2012).

Wir können uns dies problemlos anhand zweier Beispiele klar machen.

Wenn wir zum ersten Mal einen schwer aussprechbaren Städtenamen hören und keine weiteren Informationen über diese Stadt haben, wird es uns extrem schwer fallen, uns das Wort zu merken.

Sollen wir hingegen die Zweierreihe aufsagen, werden wir sie wahrscheinlich vollkommen problemlos und ohne Mühe abspulen können. Im ersten Fall liegt noch gar keine synaptische Verschaltung der Zellgruppe, die den Wortklang des Städtenamens repräsentiert, vor. Im zweiten Fall ist die synaptische Verschaltung so stark, dass nur ein geringer Reiz dafür sorgt, dass hintereinander mehrere Neuronengruppen aktiviert werden (die einzelnen Zahlen der Einmaleins-Reihe), die wiederum als ganzes einen übergeordneten Zellverband bilden (die Reihe der Zahlen in der richtigen Reihenfolge mit den dazugehörigen Aufgaben).

Eine methodische Schlussfolgerung aus dem neurobiologischen Ansatz nach Pulvermüller (1998) besteht darin, dass davon ausgegangen werden muss, dass indirekte Methoden wenig wirksam sind. Vielmehr muss es bei sprachgestörten Kindern auch darum gehen, grundlegende Wortformen und Konzepte hochfrequentiert und fehlerfrei zu üben, um mit wenigen Hinweisreizen einen automatisierten Abruf der Zielwörter zu erreichen (Busch & Heide, 2012; Seiffert, 2012).

Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gibt es eine Reihe innerer Barrieren, die es ihnen erschweren, ausreichend schnell und sicher Wörter in Form der skizzierten Zellverbände zu lernen und mit der nötigen Aktivierungsstärke zu speichern.

3.2 Innere Lernbarrieren sprachgestörter Kinder

Sprachgestörte Kinder haben mit folgenden (inneren) Lernbarrieren zu kämpfen (ausführlich dargestellt in Seiffert, 2012 & Seiffert, o.J.).

1. Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist in der Regel die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses beeinträchtigt. Damit können Aufmerksamkeitsprozesse und der Zugriff auf das Langzeitgedächtnis nicht mehr störungsfrei interagieren. Gathercole & Baddeley (1993) konnten in einem Experiment zeigen, dass sprachgestörte Kinder bereits ab Pseudowörtern mit drei Silben eine wesentlich höhere Fehlerrate aufweisen als sprachnormale Kinder. Man kann davon ausgehen, dass mit einer großen Wahrscheinlichkeit die Verarbeitung noch unbekannter Fachwörter im Gehirn derjenigen von Pseudowörtern ähnelt. Da die meisten Fachwörter ab dem 3. Schuljahr aber mehr als zwei Silben aufweisen, stellt die geringe Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses einen akademischen Entwicklungsrisikofaktor dar (Seiffert, o.J.).
2. Die Fähigkeiten, Sprachdaten aus dem Input effektiv zu segmentieren und zu komponieren, hängen wahrscheinlich eng mit den geschilderten Arbeitsgedächtnisfunktionen zusammen. Auch hier existieren Befunde, die darauf hindeuten, dass sowohl die Wortbildung (Padrik, 2005) als auch die Fähigkeit zur Dekomposition (Schöler, Fromm & Kany, 1998) bei sprachentwicklungsgestörten Kindern oftmals beeinträchtigt sind (Seiffert, o.J.).

3. Warnke (1999) weist auf ein Automatisierungsdefizit bei Kindern mit Sprachproblemen hin. Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung sind sprachbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem geringeren Maße als bei sprachnormalen Kindern automatisiert.
4. Fast mapping bedeutet wörtlich übersetzt „Schnellzuordnung“ und bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf einem neuen Wort eine erste Bedeutungsskizze zugeordnet wird. Die in diesem Bereich auftretenden Probleme werden unten näher beschrieben.
5. Sprachentwicklungsgestörte Kinder halten häufig an lexikalischen Strategien fest, die nicht ihrem aktuellen kognitiven Entwicklungsstand entsprechen. Statt, wie es altersgemäß wäre, sukzessive dazu überzugehen, Kategorien bei der Begriffsbildung anzuwenden (Taxonomie constraint, z. B. Insekten als Oberbegriff für Fliegen, Mücken, Bienen usw.), halten diese Kinder an einer Strategie fest, die während der Zeit des Wortschatzspurts sehr funktional ist. Sie gehen davon aus, dass es für einen Referenten genau ein Wort gibt. Diese „Mutual-exclusivity Assumption“ führt aber zu Schwierigkeiten, sobald das Kind Vokabeln lernen, Synonyme und Redewendungen oder Begriffe mit Bedeutungsübertragung (z. B. Wirbelsäule, Bruch, Winkel, Klammer) verstehen muss (Rothweiler, 2001; Rice & al., 1990; Seiffert, o.J.).
6. Das Verständnis von Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen, Personalpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen und Subjunktionen) und die Fähigkeit, selbige angemessen zu gebrauchen, ist bei sprachentwicklungsgestörten Kindern oftmals stark eingeschränkt. Dies könnte mit ein Hintergrund für die oftmals eingeschränkten Fähigkeiten sprachgestörter Kinder, syntaktische Bootstrapping-Strategien zu nutzen (also den Wortinhalt durch den syntaktischen Kontext zu erschließen) sein (Rothweiler, 2001; Motsch, 2010; Pulvermüller, 1998; Seiffert, o.J.).
7. Dadurch, dass sich sprachentwicklungsgestörte Kinder mit der Zeit daran gewöhnt haben, nur wenige sprachliche Inhalte zu verstehen, wird auch ihre Eigenaktivität beim Wörterlernen und ihre Fähigkeiten, zielgerichtet lexikalische Lücken zu schließen geringer. Oftmals bemerken es sprachgestörte Kinder kaum, dass ihnen ein Wort noch unbekannt ist, ihre Fähigkeiten zum Monitoring des Sprachverstehens sind dadurch eingeschränkt (Reber & Schönauer-Schneider, 2009; Füssenich, 1998)

Die Folgen der dargestellten (inneren) Lernbarrieren für das Fachwortlernen sprachgestörter Kinder im Unterricht sind vielfältig. Fachwörter können nur unzureichend

gelernt, dauerhaft gespeichert und abgerufen werden. Komplexe fachliche Zusammenhänge können resultierend daraus nur in einem eingeschränkten Maße genau genug verstanden und sprachlich angemessen komplex dargestellt werden. Es ist deshalb oftmals kontinuierlich nötig, Inhalte hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität zu reduzieren. Auch sind für ein erfolgreiches Erreichen der Lehr- und Lernziele oftmals kontinuierliche sprachbezogene Hilfestellungen nötig. Dennoch fällt es besonders in der Sekundarstufe vielen sprachgestörten Jugendlichen schwer, die in dieser Stufe vermittelten hierarchisch strukturierten Bildungsinhalte zu verstehen und angemessen sprachlich zu kodieren (Seiffert, o.J.).

4 Basisprozesse des (Fach-)Wortlernens im Unterricht

4.1 Fast mapping

4.1.1 Theorie

Wenn ein neues Wort erstmals gehört oder gelesen wird, ordnen wir ihm eine erste Bedeutungsskizze zu. Dieser Vorgang wird „Fast mapping“ genannt. Damit das Wort, wenn es erneut gehört wird, wiedererkannt werden kann, müssen „lexikalische Spuren“ entstehen, erste phonologische Repräsentation, deren Aktivierungsstärke groß genug ist. Über diese erste phonologischen Repräsentationen ist es nach Rothweiler (2001) möglich, einen Zugang zu den Wortbedeutungen zu gewinnen und diese im Verlauf des weiteren Lernens weiter zu elaborieren (Seiffert, 2012).

4.1.2 Methodische Aspekte

Rothweiler (2001) weist darauf hin, dass die Fast mapping-Leistungen von sprachgestörten Kindern bei Wörtern mit einer hohen phonologischen und semantischen Komplexität deutlich schwächer sind als bei sprachnormalen Kindern. Die Autorin vermutet, dass bereits in der Phase des Fast mappings ein Konflikt mit der „Mutual-exclusivity Assumption“ (siehe oben) das Speichern phonologisch komplexerer Wörter erschweren kann. Allerdings weist sie darauf hin, dass die schwächeren Fast mapping-Leistungen sprachgestörter Kinder teilweise dadurch kompensiert werden können, dass die betroffenen Kinder die Zielwörter öfter präsentiert bekommen und sie die auch oftmals produzieren (Seiffert, 2012).

Dementsprechend ist es zu Beginn eines neuen Lernprozesses wichtig, einen Minimalwortschatz zu erstellen, der diejenigen Fachwörter umfasst, die für das Erreichen der fachlichen Lernziele unbedingt nötig sind. Ein Beispiel für ein solches Vorgehen demonstriert Graf (1989).

Die für die jeweilige Unterrichtseinheit zentralen Begriffe sollten zu Beginn des Lernprozesses und während seines weiteren Verlaufs kontinuierlich mit einer ausreichend hohen Input-Output-Frequenz geübt werden. Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst in Kauf zu nehmen, dass sich die Bedeutung der Wörter den geförderten

Kindern erst allmählich erschließt. Nimmt man die Beobachtungen von Rice et al. (1990) und Rothweiler (2001) ernst, so liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die bei sprachgestörten Kindern beobachtbaren semantischen Probleme zu einem beträchtlichen Teil Folgeprobleme von Speicher- und Abrufproblemen auf der phonologischen Ebene und beim Verarbeiten der Wortformen von Fachwörtern darstellen. Eigene praktische Erfahrungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass mit einem entsprechend organisierten phonologischen Vorlauf das inhaltliche Lernen spürbar entlastet werden kann.

Folgende Methoden kommen für eine Unterstützung des Fast mappings in Frage:

1. Schleichdiktate mit den neuen Fachwörtern,
2. „Power-Learning“, Rhythmicals oder andere Drill-Methoden, die allerdings möglichst motivierend und schülerorientiert umgesetzt werden sollten,
3. das Anlegen einer Fachwortkartei,
4. das Führen eines Vokabelhefts für Fachwörter,
5. das Wiederholen der Fachbegriffe aus der vorausgegangenen Stunde mit Hilfe von Placemates (jede Vierergruppe sammelt möglichst viele relevante Begriffe, die zum Thema gehören).

4.2 Phonologische Elaboration

4.2.1 Theorie

Die phonologische Elaboration unterstützt das Speichern und den Abruf der Zielwörter (Glück, 2000). Dabei geht es zum einen um eine „optimierte Speicherorganisation“ durch eine „Erhöhung der Anzahl der Einträge“, eine „Verknüpfung der Einträge“ und durch eine „verstärkte Binnendifferenzierung“ der Einträge (Glück, 2003, S. 180 und 181). Die phonologische Präsentation muss „detaillierter und vollständiger vorliegen, um zu einer sicheren Verarbeitung genutzt werden zu können. In der Konsequenz sind alle Maßnahmen geeignet, die zu einer Verbesserung dieser Eigenschaften beitragen können“ (Glück, 2000, S. 247).

4.3.2 Methodische Aspekte

Zur phonologischen Elaboration können alle Formate dienen, mit Hilfe derer sich die Schüler die Wortform betreffende Aspekte wie Silbenzahl, Anlaute und ähnliches erarbeiten.

In sprachheilpädagogischen Kontexten (vgl. Glück 2000) wird unter anderem mit den folgenden Methoden gearbeitet.

Zunächst besteht das Ziel darin, die phonologische Wortform maximal zu durchdringen. Dabei wird die Gliederung der Wortform schrittweise erarbeitet (Ganzwort, Silbengliederung, Phonemgliederung, Wortlänge). Ergänzend wird an der Besetzung der

Gliederungssegmente, also an der Präzision gearbeitet, indem prägnante Merkmale wie Vokale oder betonte Silbe, Anlaut bzw. Initialsilbe, Auslaut bzw. Endsilbe elaboriert werden. Wenn dieses erste Ziel erreicht ist, geht es als nächstes darum, die Verknüpfungen zwischen den phonologischen Eigenarten der durchdrungenen Wörter herzustellen. Ergänzt wird diese Arbeit durch Methoden wie Sortieren nach Silbenzahl, Reime finden, Assoziationen nach Anlaut oder Auslaut („Kennst du noch mehr Wörter, die mit X anfangen...“), Verknüpfungen zu Ankerwörtern (z.B. aus der Anlauttabelle) und Verknüpfung zu außer-phonologischen Repräsentationsformaten (z.B. zu Lautgebärden oder Graphemen) (Glück, 2000).

Bezogen auf den inklusiven Unterricht erscheinen folgende Methoden für eine phonologische Elaboration der unterrichtsbezogenen Fachwörter praktikabel zu sein:

1. Rhythmicals (mit Trommelstöcken oder Rundhölzern Sequenzen von Fachwörtern silbenweise trommeln),
2. Wauschtörter (von je zwei Silben die Onsets tauschen),
3. Silbenrätsel,
4. Fachwörter mit Silbenbögen notieren,
5. bunte Wörter aus Morphemen,
6. Wörrerrätsel bei Komposita (Hals + Wirbel + Säule),
7. Kimspiele mit Fachwortkarten,
8. Kofferpacken mit Fachwortkarten.

4.3 Semantische Elaboration

4.3.1 Theorie

Maßnahmen zur Förderung der Organisation der Beziehungen zwischen Wortkonzepten „stellen im Grunde genommen bestimmte Varianten der Elaboration dar: Ein Wortkonzept wird über assoziative Verbindungen dichter in das semantische Netzwerk eingebunden. Die Verbindung kann über situative, perzeptuelle, funktionelle oder auch syntaktische Gemeinsamkeiten mit einem anderen Begriff hergestellt werden. Je reichhaltiger die Verbindungen eines Konzeptes sind, umso sicherer gelingt sein Abruf und um so zutreffender ist die Bedeutungszuschreibung“ (Glück, 2000, S. 246, siehe auch Dannenbauer, 1997 und Glück, 2003).

Bei der semantischen Elaboration spielen unter anderem die zwischen den Bedeutungen verschiedener Wörter bestehenden Verbindungen (semantische Relationen) eine bedeutende Rolle (Dannenbauer, 1997).

Es gibt syntagmatische und paradigmatische Relationen. Syntagmatische Relationen sind eher für die Vorschulzeit, paradigmatische Relationen für die Grundschulzeit kennzeichnend.

Bei den syntagmatischen Relationen stehen zwei Einträge in meist situationaler linearer Folge (z.B. Mehl – Waage).

Die paradigmatische Relation bezieht sich dagegen mehr auf Taxonomien (Nebenbegriffe: Mehl, Zucker, Oberbegriff: Zutaten) (Glück, 2000).

Bei der semantischen Elaboration ist es folglich sinnvoll, zunächst syntagmatisch zu arbeiten, also Wörter zu verwenden, die aus einem bestimmten situativen Umfeld stammen.

Erst wenn der Zielwortschatz syntagmatisch gesichert ist, empfiehlt es sich, paradigmatisch arbeiten (Glück 2000).

Die wichtigsten semantischen Relationen, die bei der Elaboration gefestigt werden müssen, sind:

a) Bei Nomen:

Hypernymie (Oberbegriff – Apfel, Obst),

Kohyponymie (Gleichordnung – Finger, Arm, Hand),

Meronymie (Teil-Ganzes – Baum, Ast).

b) Bei Adjektiven:

Antonyme (Gegensätze – oben, unten)

Synonyme (Bedeutungsähnlichkeiten – schlecht, flau)

c) bei Verben:

Toponymie (Art des Vorgangs: rennen, gehen, spurten, schleichen...) (Dannenbauer, 1997).

4.3.2 Methodische Aspekte

Eine semantische Elaboration kann unter anderem mit Hilfe der folgenden Formate erreicht werden:

1. Kuckucksei (aus einer Liste mit vier Items soll ein thematischer oder kategorialer Ablenker, das Kuckucksei, herausgesucht werden),
2. Arbeit mit semantischen Hinweisreizen zur Erleichterung des Wortabrufs,
3. Vorstellungen der Schüler zu einem Begriff werden gesammelt (Herausarbeitung der subjektiven Bedeutungsmerkmale) und den konventionellen Bedeutungsmerkmalen gegenübergestellt.
4. Semantische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Begriffen werden herausgearbeitet (z.B. bei Biene und Wespe, Kochen und Braten etc.).
5. Sortieraufgaben nach semantischen Merkmalen.

Weiterhin kommt es darauf an, im Unterricht produktive Problemaufgaben zu schaffen und das Gelernte anzuwenden (vgl. Dannenbauer, 1997; Glück, 2000 und 2003).

5 Schlussbetrachtung

Der hier vorgestellte Ansatz zielt darauf, den Raum zwischen der akademischen Sprachtherapie auf der einen und der allgemeinen Sprachförderung auf der anderen Seite auszuloten und ein Stück weit zu füllen.

Durch den Inklusionsprozess vollzieht sich ein Strukturwandel, der zu einer Umorientierung der schulischen Sprachheilpädagogik führen muss, will sie ihren Identitätskern auch unter dem Vorzeichen der Inklusion weiterentwickeln, transformieren und damit auch ein Stück weit bewahren. Der skizzierte Raum zwischen Sprachtherapie und allgemeiner Sprachförderung ist zur Zeit noch kaum besiedelt.

Aktuell gibt es neben den Bausteinen sprachheilpädagogischen Unterrichts, der Kontextoptimierung, den Spielen für eine kooperative Grammatikförderung und der wortschatzbezogenen Lernbegleitung (semantisch-lexikalische Sprachassistenz) nur wenige Konzepte, die eine inklusionstaugliche Sprachheilpädagogik mit Inhalt füllen könnten.

Es dürfte allerdings deutlich geworden sein, wie wichtig eine Transformation sprachheilpädagogischen Denkens in Richtung auf ein das unterrichtsbezogene Lernen sprachgestörter Kinder unterstützendes Wissen ist.

Dafür ist es nötig, den Schwerpunkt nicht mehr überwiegend auf individuelle Interventionen mit dem Ziel einer Generalisierung neu erworbener sprachlicher Fähigkeiten zu legen, sondern die dem Unterrichtsinhalt immanenten Aspekte mit in den Blick zu nehmen und erfolgreiche und von den jeweiligen Institutionen unabhängige Bildungsprozesse auch für Schüler mit Sprachentwicklungsstörung gestalten zu helfen.

Literatur

- Busch, T. & Heide, J. (2012): Fehlerfreies Lernen als Methode in der Aphasietherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 57, 79–88.
- Dannenbauer, F.M. (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 42, 4–21.
- Füssenich, I. (1999): Semantik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. 4. Aufl. München: Reinhardt, 63–104.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993): Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition. *European Journal of the Psychology of Education*, 8, 259–272.
- Graf, D. (1989): Begriffslernen im Biologieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung und Häufigkeitsanalysen. Frankfurt a. M.: Lang.

- Glück, Chr. W. (2000): *Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt am Main: Lang.
- Glück, C.W. (2003): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. *Sprache, Stimme, Gehör*, 27, 125-134.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmansweiler: Schneider Verlag.
- Motsch, H. J. (2010): *Kontextoptimierung*. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- Padrik, M. (2005). Wortbildungsfähigkeit bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung im Alter von 4 –5 Jahren. *Sprache, Stimme, Gehör*, 29, 274–181.
- Pulvermüller, F. (1998): *Neurobiologie der Sprache: gehirnthoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Sprachverarbeitung*. Lengerich: Pabst.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2009): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Rice, M. L., Buhr, J. & Nemeth, M. (1990): Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 33–42.
- Romonath, R. (2001): Schule als Sprachlernort – Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. *Die Sprachheilarbeit*, 46, 155–163.
- Rothweiler, M. (2001): *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Winter (Edition S).
- Schöler, H., Fromm, W., & Kany, W. (1998): Die spezifische Sprachentwicklungsstörung. Eine sprachspezifische Störung? In: H. Schöler, W. Fromm & W. Kany (Hrsg.), *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf und Folgerungen für Diagnostik und Therapie*. Heidelberg: Winter, 275–294.
- Seiffert, H. (o.J.): Spezifische Förderung im Unterricht bei Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen. In: Ringmann, S. & Siegmüller, J.: *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. Band 5: Jugendlichen- und Erwachsenenalter, München: Elsevier (in Druck), 153-172.
- Seiffert, H. (2012): Sprachassistenz im Mathematikunterricht. *Praxis der Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 72–80.
- Warnke, F. (1999): Zentrale Automatisierungsstörungen als Ursache von Laut- und Schriftsprachproblemen. *Die Sprachheilarbeit*, 44, 213-217.